El texto que sigue constituye el capítulo de conclusiones del siguiente libro:

DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (comp). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Bs.As., Unipe Editorial Universitaria, 2020 (en prensa).

NUEVAS ECUACIONES ENTRE EDUCACION, SOCIEDAD, TECNOLOGÍA Y ESTADO

Inés Dussel
Patricia Ferrante
Darío Pulfer

Introducción

Resulta importante realizar un mapa de los procesos de reconfiguración de las relaciones, ya actuantes de manera previa, entre la educación y las prácticas digitales de diversos actores sociales, así como relevar los ejes del debate público abierto en torno a esos vínculos. Esa discusión, claro está, involucra las políticas públicas en materia digital, que abarca desde las dotaciones de equipos y la conectividad hasta la producción de contenidos y los dispositivos de capacitación del personal. En un sentido, si se quiere más general, involucra aspectos vinculados al lugar de la tecnología en el modelo de desarrollo así como las características de la vida en democracia.

La emergencia sanitaria habilitó un tiempo distinto y la conmoción generada alteró de alguna manera los modos en que se organizan estos vínculos -lo que llamamos ecuaciones entre educación y tecnologías- y también las maneras de percibirlas, por lo que resulta imprescindible comenzar por una referencia a esa cuestión. Junto con ello, resulta fundamental recrear los escenarios en los que esas relaciones se están desenvolviendo y, lo que puede resultar más relevante, cómo pueden llegar a desenvolverse en el futuro próximo. Esto gana en

importancia si tenemos en cuenta que, si ya el mundo resultaba incierto, inseguro e imprevisible hace un tiempo, tras la peste lo será aún más.

Al revisar las nuevas relaciones insertas en escenarios posibles conviene poner bajo análisis una serie de conceptos que ordenan, de algún modo, la cuestión de educar en las sociedades contemporáneas: tiempo, espacio, saberes, valores, transmisión, de los que nos hemos ocupado en otros materiales a los que referimos.[1] Tenemos conceptos y realidades, palabras y cosas, las palabras dentro de las cosas, alterados radicalmente por la pandemia.

Imaginar la escuela por venir implica trabajar sobre estos elementos. No se trata de un ejercicio de escritorio, ni de expertos. No es una proyección lineal ni mecánica al estilo de la planificación normativa. Intenta ser un ejercicio de planificación situacional, interrelacionando diferentes escenarios y distintas alternativas de escuelas, adecuadas a los diferentes entornos. Consideramos que se trata de una tarea social, en la que habrá que establecer otras relaciones, identificar problemáticas, generar nuevos acuerdos y distribuir responsabilidades de modo distinto a como vinimos funcionando hasta el momento.

Casi todas las grandes crisis habilitan esos momentos políticos en que, al decir de Rancière,[2] se produce una redistribución del uso de la palabra, en el que pueden tomarla quienes no la tenían, en el que pueden irrumpir nuevos sentidos y relaciones. Ese podría ser el lado productivo de esta conmoción. Es la coyuntura en la que resulta posible "barajar y dar de nuevo", dicho ahora en criollo. Las condiciones de posibilidad de esa redistribución de la palabra y del poder se produce cuando las regularidades sistémicas se han reblandecido y todo está puesto en cuestión: ahí se vuelve posible revisar muchas de las ideas, prácticas y rutinas establecidas. Este punto de inflexión habilita una resignificación del papel de los actores tradicionales, así como una consideración sobre el protagonismo

[1]Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer (2020).La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. En *Análisis Carolina*. 30 de junio de 2020. Disponible en :https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf
[2]Rancière, J. (1996).*El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

que asumen actores preexistentes, pero que han ganado un espacio en este proceso, como es el caso de las empresas tecnológicas proveedoras de conectividad, software (desde programas hasta plataformas) y hardware.

Reconfiguración

Partimos de una conjetura: uno de los efectos de la emergencia sanitaria es la reconfiguración de las relaciones vigentes entre las escuelas, las tecnologías, la sociedad y el Estado.

El pase acelerado a la modalidad remota colocó en la agenda de conversación de la política pública una serie de cuestiones que hasta el momento habían estado reservadas al interés de los especialistas, los planes de negocios corporativos o la reivindicación política de programas de distribución de equipamiento.

El carácter público que asume hoy el debate acerca del lugar de la tecnología en los procesos de transmisión, entonces, parece ser uno de los legados de este proceso convulso. Esa discusión, todavía de carácter balbuceante, se da en un contexto social preciso y ya ha sido reiterado en muchas oportunidades: la pandemia puso en evidencias las desigualdades en el acceso y el uso de la tecnología por parte de docentes y estudiantes, sobreimpreso en otras desigualdades de clase, género y territorio. Puso al desnudo, también, la existencia o no de políticas jurisdiccionales en la materia, la dotación en cuanto a equipos y capacidades, así como la existencia de ambientes apropiados, tanto de las familias como de los docentes, para hacer frente a un cambio abrupto de modalidad.

Algo menos señalado: muchos de los esfuerzos de inversión realizados por el programa Conectar Igualdad y similares provinciales del ciclo político de inicios de siglo, así como las alicaídas propuestas del periodo siguiente, tomaron la unidad escuela como centro de la dotación de equipamiento. En el proceso de expulsión de la escuela física que implicó la expansión del Covid 19, la mayor parte de ese equipamiento quedó enclaustrado en las instituciones.

En la coyuntura, entonces, los polos posibles de interconexión se trasladaron a las familias/hogares de los estudiantes, a las casas de los docentes y a las ofertas de contenidos ofrecidos por parte del Estado. Siguiendo una tradición propia y similar a la que se producía en otros países de la región (como Perú, México, Bolivia), los medios públicos rápidamente asumieron un papel de servicio y destinaron horas de programación para la continuidad de una escuela remota para miles de estudiantes con posibilidades de conexión intermitentes o nulas. En esa misma dirección se produjeron cuadernillos de apoyo al trabajo de alumnos, cada uno aislado en su hogar. De ello resultaron armados que combinaban diferentes tecnologías para alcanzar a los estudiantes. En el ambiente flotaba, aún en las diferentes situaciones, una convicción compartida: a todos debía alcanzar la solución digital, la educación mediada por tecnología, como aspiración a la igualdad, en lo que buscaba ser una recreación de la rutina escolar sin escuela.

Debate social y políticas públicas

Esta dinámica fue abriendo, entonces, unos procesos de discusión acerca de las características que asumía o debía asumir esta modalidad virtual sui generis de la enseñanza, tanto en este momento como en el futuro.

Por un lado, se retomaban las posiciones previas. Los tecnofílicos, aupados en los impulsos de proveedores de soluciones tecnológicas a la carta, se entusiasmaron con un desplazamiento automático hacia esas variantes. Los tecnofóbicos, parapetados en sus saberes y modos de hacer clásicos, guardaron silencio en el primer momento, estupefactos por el proceso súbito de traslado de la “escuela a la red”. En un segundo momento, más avanzado el proceso, salieron a reivindicar la importancia de la relación fundante del vínculo entre docente y alumno, con pronósticos sombríos acerca del fin de la sociedad y la democracia.

En otros casos, aún quienes recelaban y miraban con desconfianza los procesos de incorporación tecnológica, sea porque los asociaban a intereses mercantiles, a propuestas de contenidos preformateados, al avance de la gubernamentalidad algorítmica o porque reivindicaban de modo absoluto el papel socializador de la

escuela presencial, comenzaron a aceptar la existencia y el papel que podían cumplir en contextos determinados los medios digitales y las redes sociales, incluyendo opciones que no fueron pensadas para las escuelas pero que sirvieron en la coyuntura y a los que se les asignó algún sentido pedagógico.

La complejidad del proceso en curso y el intercambio de lecturas e interpretaciones sobre estas cuestiones fueron abriendo y cualificando, poco a poco, la agenda de discusión sobre estas acciones, ampliando sus significados, y planteando, también, la necesidad de desarrollar políticas públicas con sentido democrático e igualitario.

Esa complejidad dejó en claro las limitaciones de las perspectivas simplistas derivadas de lo que Morozov llamó la locura del solucionismo tecnológico,[3]es decir, la convicción de que la sola introducción de equipamiento tecnológico, sea en la opción que sea (netbook, plataformas, apps o pizarra digital interactiva), produciría un salto cualitativo automático en los procesos de formación. Esas alternativas, difundidas masivamente en los medios de comunicación subrayando la fuerza de la innovación tecnológica como signo del progreso social, han sido asumidas por políticos u otros actores con la convicción de que ello conducirá ineludiblemente al siempre mentado y nunca del todo descripto aggiornamiento educativo.[4] La idea de la escuela como pieza de museo de una sociedad superada o el docente como rémora anticuada de un modelo de transmisión tradicional subyacen a este tipo de propuesta. Bajo esos presupuestos, hasta hace poco tiempo se pregonaba una imaginaria "revolución educativa" que prescindía de las tradiciones pedagógicas, la diversidad de situaciones territoriales y sociales, las formas escolares y las memorias docentes. Se intentaba prescindir de intermediarios o diseñar un nuevo papel para los docentes, que ahora debían motivar y predisponer al aprendizaje, abandonando

[3]Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Katz-Capital Intelectual.
[4]Este pensamiento tiene como presupuesto la necesidad de que la escuela se ponga al día sin señalar unos parámetros claros. Se trata de adecuarse, pero cabe preguntarse a qué:¿al "mundo", a los jóvenes,o a algunos de los usos de las tecnologías digitales? ¿Y qué se entiende por cada uno de estos términos?

las responsabilidades fundamentales sobre la formación, la enseñanza o la transmisión.[5]

Otro elemento muy significativo de la complejidad del proceso estaba dado por la escala del sistema educativo, que involucra miles de escuelas en acción, millones de docentes y aún más millones de estudiantes. Esa escala actúa como otro límite para las ideas simplistas sobre el cambio educativo. La introducción de una innovación social en este orden supone, como se ha señalado, su masificación, un impacto extendido, una apropiación social.[6] Esa escala conspira contra un modo de pensar y proponer, bastante extendido en ese simplismo, que la buena práctica aplicada en un determinado espacio educativo podría ser expandida, multiplicada o aplicada de manera mecánica al conjunto sin más. Como es sabido en las ciencias sociales, ello es imposible por múltiples razones y no es el caso de repetirlas aquí. Solo resulta importante traerlo para poder graficar el uso abusivo del argumento tecnológico por parte de grupos de elite con ínfulas transformadoras, que asocian lo contemporáneo o lo actual con exclusividad a la última novedad tecnológica, independientemente de su utilidad, conveniencia, viabilidad y distribución democrática, y sin referir a su pertinencia cultural o contextualización.

Al producirse un traslado masivo y total de la escuela presencial a formas de operación remota (sea en la forma virtual o de las entregas de materiales concretos apoyados por comunicaciones vía celular) se hizo presente un sistema denso y masificado, a la vez que desigual y fragmentado, que resultaba necesario asumir y trabajar de conjunto. La consigna de freno de los procesos de desigualdad como objetivo de la política educativa en el tiempo de emergencia partía de un diagnóstico que apuntaba a lo medular de la problemática social y educativa argentina. Partir de esa premisa suponía la organización de otra agenda en torno a la cuestión educativa y tecnológica. Fue en esa coyuntura que se

[5]Dussel, I., y D. Pulfer(2016) *El futuro de la escuelas en el mundo digital (I)*. Madrid: Eduforics. Disponible en: http://www.eduforics.com/es/futuro-las-escuelas-mundo-digital-i/. Dussel, I., P- Ferrante y D. Pulfer (2020). *La escuela de pasado mañana. Notas sobre educación y emergencia sanitaria*. Documento de trabajo PICTO-UNIPE.
[6]Echeverría, J. (2013).Evaluar las innovaciones y su difusión social. En *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política* N.º 48.

anunció el Plan Federal de Conectividad Juana Manso, como modo de articular una serie de elementos que en el pasado se consideraron de manera aislada o separada en líneas y organismos. La necesidad de dotar de conectividad, computadoras, contenidos y formación gratuitas, sumados al desarrollo de una plataforma que garantice la existencia de espacios de intercambio a nivel de provincias, escuelas, familias, estudiantes y docentes en los escenarios próximos muestra la ampliación de la consideración sobre estos temas. Esos propósitos, como decíamos, parten de la idea de un sistema, de la construcción de una red de instituciones, de una organización que busca garantizar mayores niveles de igualdad, llegando a los diferentes territorios y poblaciones.

Cuestiones en tensión

El proceso acelerado de la virtualización de la educación y su devenir hace imperativo trabajar sobre la consideración de diferentes alternativas de futuro, a la vez que resulta clave analizar las reconsideraciones que sobre algunos elementos tradicionales del quehacer educacional se fueron realizando en este tiempo.

En relación con el primer aspecto, resulta clave partir de la posibilidad de diversos escenarios para el tiempo próximo. No existen seguridades en cuanto al rostro que asumirá la dinámica del llamado día después de la pandemia. El enunciado de una “nueva normalidad” actúa como ansiolítico social, aunque no se sabe a ciencia cierta si esa realidad, con cierto equilibrio, con rutinas estabilizadas, con un retorno a la actividad previa, será posible no solo por las condiciones sociales que quedan como lastre de la emergencia sino por la posibilidad de nuevos rebrotes de este virus o de otros que pudieran expandirse.

En relación con lo segundo, en base a la experiencia difícil y compleja en la que estamos inmersos, los elementos que configuran la educación se van reconsiderando.

En primer término, habría que destacar el lugar de la escuela en el espacio social con su función ordenadora de la vida cotidiana. Junto con ello apareció con

mayor claridad su papel en la socialización de los niños, niñas y adolescentes, tanto en sus relaciones con el mundo adulto como entre pares. El encuentro, el diálogo, la forja de un ámbito de trabajo y convivencia aparecen como experiencias solo posibles con el funcionamiento regular presencial de las escuelas. A ello se agregaba la importancia o el significado de la escuela como uno de los últimos reductos de lo público, potenciado por su presencia reticular en el territorio nacional. Esto podría sintetizarse en la idea de la escuela como espacio de experiencias de lo común.

En segundo lugar, fue subrayado el lugar imprescindible de los educadores como orientadores, guías, acompañantes de los procesos de formación. La domestización del trabajo escolar llevó a otro compromiso por parte de los padres y madres. Esa experiencia en el acompañamiento de los estudiantes produjo un efecto de revalorización del papel de los docentes en procesos básicos o elementales de su trabajo: la explicación, la organización de las tareas, la misma corrección de trabajos que permite aprender de la experiencia acumulada. La demanda por una mayor presencia, en los circuitos de mayor conectividad, de los docentes mediante clases sincrónicas fue un signo de ese mismo proceso, sin desconocer sus contradicciones. Esta recuperación del papel docente en los procesos de transmisión, aún cuando pudiera estar expresado en modalidades tradicionales de operación aún mediados por la tecnología, cuestionaba algunas de las propuestas tecnologicistas que postulaban la autoformación, el navegacionismo espontáneo de los “nativos digitales” o la formación en plataformas automatizadas a la medida de las necesidades del estudiante.

La tercera cuestión, promovida por el nuevo contexto de la emergencia y esa recuperación del papel docente en los procesos de formación en la red, se relaciona con la inclusión de la discusión sobre las condiciones del trabajo docente en estos nuevos ámbitos de intervención. El teletrabajo docente implicó la necesidad de fijar horarios o limitar los excesos de demandas de tipo administrativo a la vez que se plantearon demandas de preparación en el campo de las tecnologías por parte de los sindicatos docentes. Las principales representaciones gremiales pasaron a considerar la temática organizando encuestas entre los docentes para identificar de modo directo situaciones

sociales, laborales (cargas horarias, stress, entre otros aspectos), los usos realizados, las dificultades y las necesidades de formación emergentes. Las prácticas extendidas en el sistema educativo, la inclusión en el ámbito de la paritaria y la reconsideración de estas problemáticas en la agenda pública llevó a un desplazamiento en el discurso público en relación con las tecnologías digitales.

El cuarto elemento refiere a la resignificación del papel del Estado en el contexto de la pandemia. Su lugar como orientador, dador de sentido de unidad ante el marasmo, resultó potenciado en la coyuntura. La producción de materiales y contenidos en diferentes formatos para el conjunto del sistema lo reafirmó en ese espacio de generación de lineamientos comunes y lugar de encuentro y acuerdos entre las provincias. Junto con ello apareció una responsabilidad mayor ante los procesos de desigualdad que la emergencia puso con mayor claridad en evidencia. También en el diálogo con las organizaciones gremiales en el espacio paritario. Así, el Estado, en sus diferentes instancias, sale como un actor fortalecido o por lo menos más demandado que en la situación previa.

En el nuevo contexto parece existir consenso, entonces, en relación a una serie de cuestiones, que tendrán otro peso en la situación posterior a la pandemia. Un mayor protagonismo del Estado, no solamente en Argentina sino en todo el mundo. La validez de la forma escolar para garantizar una formación para la convivencia, la apropiación de conocimientos y la habilitación de futuros distintos para los estudiantes. El factor docente con sus representaciones, claves en el proceso para dar continuidad a las acciones educativas, aparecen dotados de una fortaleza mayor.

De manera simultánea, se identifican otros puntos emergentes: las intervenciones estatales se reorientan, la agenda paritaria se complejiza, la forma escolar no permanecerá de la misma forma en los escenarios variables que se aproximan ni el papel de los educadores será el mismo.

Interrogantes de un tiempo inconcluso

Con la perspectiva del regreso a los establecimientos nos interrogamos en torno a la nueva institucionalidad que asumirán las escuelas tras el proceso forzoso por el que han pasado y los diferentes arreglos institucionales para dar seguimiento a sus acciones.

Queremos reflexionar sobre las distintas opciones emergentes para las escuelas en el marco de la transición que se abre con las medidas de fin del confinamiento. Van apareciendo algunos elementos.

Una consideración general refiere a la diversidad de alternativas a aplicar para el funcionamiento de las instituciones conforme a sus características, los territorios y las fases sanitarias. Esa diversidad se dará, no solo por las huellas previas de las culturas institucionales, sino también por las decisiones que vayan tomando en relación con su organización y al papel de las tecnologías digitales en ese proceso.

En ese marco conviene preguntarse:¿a qué escuelas volveremos cuando las condiciones lo permitan:serán las mismas, estarán alteradas por la emergencia, o aparecerán nuevas alternativas? El ejercicio propuesto implica pensar las escuelas emergentes de la crisis sanitaria.

Ello supone, en primer término, trabajar sobre los escenarios posibles de desenvolvimiento que hoy determinan la posibilidad o no del acto escolar presencial. En segundo lugar, supone analizar diferentes alternativas en base a esos escenarios. Por último, implica poner en movimiento una serie de variables para garantizar las condiciones de desarrollo de otra escuela.

Como habrá quedado claro en este desarrollo, en este trayecto dejamos de lado, de manera intencional, las propuestas de apocalípticos digitalistas que postulan el “solucionismo tecnológico” con el reemplazo mecánico y automático de las escuelas y docentes por plataformas de instrucción autoasistidas, y también las de los integrados letrados nostálgicos de la modernidad ilustrada en sus formas puras e incontaminadas.

En nuestro desarrollo nos internamos por otra opción, aquella que explora las mixturas, combinaciones, modos de ensamble de diferentes tecnologías y actores (escuelas, tecnologías digitales y prácticas) en un proceso que tiene como finalidad y sentido la transmisión intergeneracional de un legado cultural considerado fundamental para la construcción de una sociedad más justa.

Escenarios

Un primer campo de definición se liga a los posibles escenarios de desenvolvimiento de lo social en el tiempo próximo. Resulta estratégico imaginar un perfil de escuelas para escenarios cambiantes, ya que, según los analistas, podemos marchar hacia la pospandemia imaginada como "nueva normalidad", la intermitencia con momentos de estabilización seguidos de rebrotes epidémicos o la emergencia permanente signada por la crisis continua.

Las primeras aproximaciones al tema presentan el escenario como homogéneo y lineal: volveremos a las escuelas de ayer, a la presencialidad, a una "nueva normalidad". Para otros, nada indica que no puedan volver situaciones de emergencia sanitaria o interrupciones de clases por otros fenómenos. Por último, los diagnósticos catastrofistas se inclinan a señalar que entramos a un régimen en el que la regla será la excepción, asociado y potenciado por las características de la volatilidad del modelo de desarrollo productivo del capitalismo contemporáneo.

La alternativa propuesta explora la hipótesis de una variabilidad de escenarios y el armado de una fórmula flexible de atención a esas situaciones. Se trata de preparar a escuelas, docentes y familias para una opción que integra lo presencial y lo remoto y cambia las ecuaciones de manera constante entre la escuela física y lo virtual.

Esta conjetura reside en un legado de la emergencia en curso: la sociedad demandó la continuidad de los servicios educativos, transmutándolos en sus modalidades y sentidos. La educación, sin decirlo, fue considerada servicio esencial y de interés público de primer orden. Ese consenso lleva a la necesidad

de garantizar la "continuidad pedagógica" no solo por una perspectiva fundada en los derechos de los estudiantes sino en una cuestión de organización y cohesión social que trasciende el proceso de trabajo de las comunidades educativas, ahora puestas a trabajar de manera remota.

En este ejercicio, se sugiere la importancia de la ocasión para introducir o estabilizar cambios recientes, teniendo en cuenta la desarticulación de los modos de funcionamiento, rutinas y rigideces de la modalidad anterior. No se trata de seguir una estrategia de "shock" como pregonan los profetas de la tecnología "a los palos" sino de transitar una ocasión en la que muchos de los pilares y certidumbres de las rutinas habituales se han puesto en debate y abren otras opciones de organización de los tiempos, espacios y contenidos educativos.

Opciones

Para ir preparando la "vuelta al colegio" van apareciendo algunas ideas o categorizaciones que buscan darle cierto sentido al proceso. Son los primeros intentos de nominar situaciones de alta indeterminación. Muchas de ellas nacen en base al recorrido de este tiempo. De manera rápida se van instalando como conceptos. Por su origen y provisionalidad resulta importante analizarlos y problematizarlos. Ello resulta fundamental para sacar todas las implicancias de su enunciado y no suceda, como muchas otras veces en el pasado, que se convierten en conceptos estelares que pierden filo y eficacia con su uso repetido.

La primera definición está referida a la educación dual o de alternancia. La categorización nace de la imposibilidad de ocupar las instalaciones escolares a tiempo completo con todos los estudiantes a partir de las disposiciones de orden sanitario con el distanciamiento social. Queda claro que las escuelas no fueron pensadas desde su arquitectura ni como espacios abiertos ni para el armado de grupos diversos. Al contrario, su esquema disciplinario (control de la población por su disposición en el territorio) y panóptico ha durado en el tiempo, configurando una gramática escolar difícil de romper. Esa denominación, si la referimos entonces a su génesis, no responde a la idea de contar con una educación presencial aumentada por las posibilidades que brinda el entorno

virtual sino, más bien, por una necesidad, una limitación o determinación del espacio físico.

Otra categorización que avanza hacia otro proceso, quizá un poco más clara, es la denominación de educación bimodal. Refiere al tipo de escuelas emergentes como consecuencia de la pandemia. En este registro se parte de un saber acumulado, aunque de manera accidentada, en el proceso de educación remota a distancia. La idea que preside este uso es la siguiente: "las tecnologías digitales vinieron para quedarse". En base a esta constatación o conclusión, el diseño de las escuelas que nacen de la reconfiguración del sistema educativo y de un cambio de su morfología llevan a plantear el funcionamiento bajo modalidad presencial y virtual.

Existente en el lenguaje analógico y postulado como alternativa por quienes pujaban por la introducción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo formal, aparece de nuevo la idea de una educación híbrida. La idea de *blend*, mezcla, combinación original, aparece así en el horizonte combinando elementos de la escuela de base física o presencial con acciones en la virtualidad. Aquí se inscriben los intentos de trabajar con aulas virtuales que, de todos modos, reposan sobre una estructura de base presencial.

Quienes postulan un proceso de digitalización más claro, preciso, intencional, hablan de una educación aumentada a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC. No se trata del reemplazo del modo presencial sino de una complementación cualitativamente distinta. Es a través de las tecnologías digitales que se lograrían procesos extendidos o expandidos de formación. Desde el aprendizaje invisible a retraducir y problematizar en el ámbito escolar hasta las ideas de aprendizaje a lo "ancho de la vida" validando conocimientos de otros espacios sociales, van abriéndose nuevos horizontes a la tarea educativa. Ello se potencia con los recursos audiovisuales o el uso de dispositivos más complejos en el entorno digital. Cercano a este registro, aunque más vinculado a los procesos concretos de enseñanza, aparece la idea de una educación enriquecida, por la incorporación de objetos digitales de enseñanza o el planteo de otro tipo de secuencias en el proceso.

También se plantea la multimodalidad, que combina prácticas de oralidad, escritura y virtualidad aplicadas a espacios familiares, público-sociales, escolares y de la red como ámbitos de experiencia para ser tomados como parte de la formación. El ordenador en este caso es el proyecto intencional de transmisión del legado intergeneracional mediante distintas mediaciones tecnológicas y diversos ámbitos de experiencia.

Mapas y transformaciones

En cada territorio concreto se tomarán determinaciones conforme a las posibilidades y variables en juego. Ello habilitará distintos modos de habitar la escuela en el tiempo inmediato posterior a la salida de la crisis. Pero ello no diseñará ni determinará el rostro futuro de la escuela.

Ese conjunto de determinaciones, muchas veces restringidas a lo sanitario, no consideran las posibilidades inmediatas de mejorar los aprendizajes a partir del uso de la continuidad tecnológica en el ámbito hogareño o en otros lugares públicos ni en cuanto al diseño de una propuesta integrada de la modalidad presencial con la virtual.

Es decir, el proceso de vuelta a clases no puede limitarse a la toma determinaciones sanitarias o espaciales, con ser ellas imprescindibles. Conviene ir más allá.El lado productivo de la crisis sanitaria arroja una serie de nuevas prácticas que deben ser sistematizadas y potenciadas en proyectos y dispositivos concretos de trabajo. Las escuelas han traspasado la prueba de la dificultad. Han desplegado estrategias diversificadas con las tecnologías disponibles en cada circuito. Esa energía creativa debe ser aprovechada como impulso para desplegar otra escuela.

Transiciones

Queremos imaginarnos escuelas que se preparan a poner en marcha sus dispositivos para el trabajo en escenarios variables o alternos. Queremos pensar

escuelas que amplían sus horizontes de expectativas en cuanto a la transmisión,aprovechando las oportunidades otorgadas por la digitalización. Partimos de una mirada crítica de las prácticas establecidas en la modalidad presencial previa. Y ello habilita la pregunta ¿Cuáles serían los cambios, modificaciones o alteraciones a realizar en relación al modo presencial para lograr esa otra escuela preparada para diversos escenarios y aumentada en cuanto a su capacidad de transmisión?

En otras ocasiones hemos usado la idea de transición para hablar de las mutaciones de la escuela moderna[7] y que nos sirve para pensar el proceso que conduce a las escuelas por – venir. Se trata de un tránsito. De un camino a recorrer. De un paso. Ello supone una serie de transformaciones simultáneas en distintos campos: no es un derrotero lineal ni simple. La escuela heredada de la modernidad giraba en torno al uso exclusivo y la autosuficiencia edilicia. Ante las demandas del distanciamiento social estos espacios quedan escasos o limitados y las escuelas deben profundizar su vínculo con otros espacios sociales. Entre las alternativas sugeridas aparece la del uso de otros espacios públicos o de instituciones sociales de la comunidad: clubes, asociaciones de vecinos, centros culturales, iglesias, entre otros, pasan a convertirse en lugares de proyección para las actividades educativas. Estamos en el tránsito de una escuela más conectada a su entorno, integrada en la vida social, usando intensivamente otros espacios.

La escuela de la modernidad sólida desarrolló sus acciones en base a una lógica y rutina, "una performance ritual" de la presencia física. La asistencia al establecimiento resultaba un requisito ineludible de la promoción. Aún cuando irrumpieron distintas tecnologías de la comunicación y aún cuando las escuelas incorporaron a sus programas las TIC, las acciones virtuales fueron limitadas. La crisis sanitaria "empujó" a ciertas prácticas de educación remota, de manera acelerada, sin responder a algo reflexionado, definido y estudiado previamente. La interrupción del encuentro físico en sede escolar llevó a una gama de fórmulas diferenciadas. Tras la experiencia y teniendo en cuenta la posibilidad de escenarios variables, las escuelas presenciales tienen el desafío de transformarse

[7] Dussel, I. y D. Pulfer(2018),*La escuela ¿líquida o liquidada?* Madrid:EDUFORICS. Disponible en: http://www.eduforics.com/es/la-escuela-liquida-liquidada/

en híbridas, duales o bimodales. Esto no supone simplemente que los alumnos estarán menos tiempo físico en las escuelas y que ello será reemplazado o compensado por la "virtualidad". Para esta transición resulta necesaria una planificación, un trabajo intencional de transmisión. Estas aplicaciones, en los primeros ensayos, implicarán más tiempo de preparación por parte de los docentes.

También supone el trabajo con otros. La idea del docente como dueño del "tiempo" escolar en su propia "aula con muros", que ya venía erosionada, ha sido derribada por las circunstancias. Hace tiempo viene planteándose la necesidad de proyectos integrados de trabajo por equipos docentes. Se trata de la construcción de un profesionalismo colectivo que estudia, contextualiza y propone conjuntamente los desafíos cognitivos a los estudiantes. Esta idea de trabajo común se ve estimulado por la actual configuración de las sociedades en red, mediante conexiones rápidas de informaciones y posibilidades de trabajo remoto cooperativo.

El proceso que estamos describiendo es el que lleva de la educación remota de emergencia a la formación virtual intencional. La primera se caracteriza, como quieren expresar sus mismos términos, por ser una situación no deseada, no buscada. Ello se vio en algunos términos que circularon cuando se desató la pandemia: "nos expulsaron de las escuelas", "se impuso la virtualidad". También en el impulso de hacer la virtualidad de emergencia un "como si" (como si estuviéramos físicamente, como si nada hubiera pasado). Otro es el planteo cuando se toma la determinación de ir hacia la bimodalidad con todas sus implicancias. Supone programar, identificar recursos, proponer actividades que superen la mera búsqueda de información. También requiere realizar encuentros virtuales con el conjunto o grupos de alumnos según diferentes planteos pedagógicos, intereses, motivaciones o consignas diferenciadas de trabajo.

El regreso al uso de las escuelas como espacios físicos impone una modificación de la ecología del aula,no solo por las debidas distancias sino por el tipo de tecnologías a privilegiar en el trabajo. En condiciones de alta disposición de recursos o contando con dotaciones previas se comienza a hablar de un tránsito

del aula tradicional (de tiza y pizarrón) al híperaula, dotada de toda clase de posibilidades, y que actúa como base del trabajo del grupo y de cada uno.

Existe otro tránsito que afecta la realidad de los alumnos. En este tiempo traumático resultará fundamental el trabajo sobre la construcción de lo común, el fortalecimiento del diálogo y la conversación colectiva, la recuperación de las experiencias personales y familiares. Será también el momento de considerar situaciones y trayectorias particulares de quienes no estuvieron conectados a los circuitos de "continuidad pedagógica" o lo estuvieron débilmente. En determinados escenarios significará la identificación de quienes no regresaron a las aulas.

Un elemento que podemos evaluar como productivo tiene que ver con la organización de los tiempos escolares, que lleva a modificar la disposición lineal y regular, cíclica y repetitiva. En este caso es posible que pasemos a otro ordenamiento del tiempo en el que puede haber secuencias organizadas que alternen momentos en ámbito escolar, en lugares públicos combinados con el hogar. Esas disposiciones se vinculan a la programación de actividades presenciales y virtuales como un conjunto sistemático, con cierta articulación, con diversificación de actividades, con un papel docente relacionado a la orientación y la problematización, con prácticas claras que establezcan cierta rutina para los estudiantes, que es lo que produce procesos de aprendizaje y subjetivación cultural (en términos de hábitos, modos de vida, ethos).

La implicación y afectación de los espacios ya fue referida, por las cuestiones anteriormente expresadas, aunque hay otros aspectos que refieren a la vida cotidiana que también sufrirán trastocamientos. Se trata de la adecuación de distintos lugares de las instituciones educativas para facilitar desdobles, agrupamientos, movimientos, etc. Afecta los modos de vinculación, la convivencia diaria, con sus momentos reglados de clase y recreo. Supone otra organización de la actividad recreativa y física.

Otra esfera refiere a los contenidos. La situación implicará adecuaciones curriculares realizando una selección de los ejes significativos a trabajar. En un

primer momento, casi con seguridad, habrá un momento de recuperación de lo realizado a la distancia, para pasar luego a una proyección secuenciada mirando hacia el ciclo 2021.

Otro aspecto involucra las modalidades de evaluación y acreditación, incluyendo cierta flexibilidad y articulación con el ciclo siguiente, tal como fue planteado en los documentos aprobados por el Consejo Federal.

Por último, y como ya fuera anticipado, este cambio supone también la recuperación de estudiantes que hayan abandonado, o hayan quedado débilmente conectados con los espacios escolares y el diseño de programas de trabajo para acelerar aprendizajes, el reagrupamiento de los estudiantes conforme a niveles de trabajo alcanzados durante la crisis o el desarrollo de propuestas personalizadas para intensificar procesos de trabajo.

Focos y líneas de avance en la transición

Más allá de las medidas de orden sanitario y de infraestructura, para dar pasos ciertos en este proceso de transición hacia nuevas instituciones resulta fundamental trabajar sobre una serie de planos simultáneos.

La pandemia con sus efectos de encierro dejará rastros en el estado anímico y afectivo de docentes y alumnos. La atención al cuidado emocional, la posibilidad de conversar y poner en palabras en grupos más amplios que los de base familiar, significará procesos prolongados que van más allá de los contenidos de tipo escolar. Ello abrirá a nuevos intercambios y conocimientos entre los grupos, a la vez que requerirá intervenciones y orientaciones de los profesionales especializados.

El tránsito hacia la nueva forma escolar requiere sistematizar, fortalecer, darle solidez a la formación permanente del profesorado, que se ha visto confrontado con el uso de las tecnologías de la manera que podía, en muchos casos con preparación previa en el uso de algunas herramientas y también descubriendo muchas otras. Será el momento de escalar en el uso y en la producción de los

materiales. La organización de propuestas formativas situadas para las escuelas emergentes tendría que incluir también la formación en tecnologías digitales específicas para docentes y directivos de escuelas en marcha hacia la bimodalidad.

Si bien hemos ido considerando los elementos y características de la escuela que adviene, no hemos incluido cuestiones referidas a la política pública educacional. De su intervención depende la distribución igualitaria de equipos y de conectividad, la existencia de repositorios públicos gratuitos de recursos y materiales de distintos tipos para organizar las secuencias de trabajo, plataformas que faciliten el trabajo del equipo profesional de docentes a nivel de cada escuela y, como fue señalado en el párrafo anterior, la promoción de propuestas formativas adecuadas para los distintos actores del sistema educativo, incluyendo las herramientas digitales.

Consideraciones finales

La combinación de escenarios así como las alternativas de escuelas aparecen en el horizonte del debate educativo en miras al futuro. Esas opciones deben ser interrelacionadas con las formas sociales y la intervención estatal en la cuestión en un marco más general. El debate educativo actual tiene como telón de fondo las formas de construcción de igualdad y de lo común en las sociedades del capitalismo informacional. En esa aproximación aparecen distintos posicionamientos.

Existen quienes bajo la idea de desestatización de la educación eliminan el papel de la política pública como mecanismo de igualación y garantía de lo público común. De ese modo trasladan la responsabilidad sobre esos procesos en primer término a las escuelas y a los educadores y en segundo término quedan en cabeza de los sujetos mismos. Bajo un discurso societalista, dejan a las escuelas libradas a su propia fuerza, que será ordenada por el devenir tecnológico, en definitiva, por el mercado. Coinciden de ese modo con las posiciones de las denominadas empresas ed – tech, que promueven plataformas para la educación virtual que combinan usos de inteligencia artificial, llegando a la posibilidad de “medir”

capacidades y emocionalidades de cada alumno para detectar sus "necesidades" educativas.

Existen otras posiciones que afirman el papel del estado, presentado como una potencia actuante en un sentido finalista de justicia reparadora y distributiva en todas sus intervenciones. Esto resulta una abstracción ahistórica, una idea absoluta, que desatiende a la realidad de los efectos concretos de las intervenciones estatales en los procesos sociales.

Aproximaciones más complejas indican la necesidad de otra manera de relacionar a los actores sociales e institucionales, el Estado y las tecnologías, teniendo en cuenta eldespliegue de la subjetividad propia de los actores, intervenciones selectivas y estratégicas del Estado, con inversiones necesarias en el campo tecnológico atendiendo a demandas concretas y situadas. Esta opción supone tecnologías que deben ser desarrolladas y apropiadas para los propios usos. Esta perspectiva implica una invención sobre contenidos pertinentes para la enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de plataformas de carácter público, y el despliegue de portales colaborativos con recursos compartidos. Requiere, desde ya, un colectivo docente dispuesto a explorar, a hacer, a inventar caminos nuevos, y de un campo pedagógico comprometido con pensar este tiempo y construir otros futuros.

BIBLIOGRAFÍA

Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer (2020).La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. En *Análisis Carolina*. 30 de junio de 2020. Disponible en :https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf

Dussel, I., P- Ferrante y D. Pulfer (2020). *La escuela de pasado mañana. Notas sobre educación y emergencia sanitaria*. Documento de trabajo PICTO-UNIPE.

Dussel, I. y D. Pulfer(2018),*La escuela ¿líquida o liquidada?* Madrid:EDUFORICS. Disponible en: http://www.eduforics.com/es/la-escuela-liquida-liquidada/

Dussel, I., y D. Pulfer(2016) *El futuro de la escuelas en el mundo digital (I)*. Madrid: Eduforics. Disponible en: http://www.eduforics.com/es/futuro-las-escuelas-mundo-digital-i/.

Echeverría, J.(2013).Evaluar las innovaciones y su difusión social. En *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política* N.º 48.

Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Katz-Capital Intelectual.

Rancière, J. (1996).*El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.